

E se a educação for um trabalho de jardinagem e de jardineiros? O poder da metáfora hortícola na obra educacional de Célestin Freinet¹

ALBERTO FILIPE ARAÚJO

Universidade do Minho- Instituto de Educação
afaraujo@ie.uminho.pt

Resumo

O nosso estudo focará a temática do jardim, do jardineiro e da jardinagem na perspetiva da metáfora hortícola, não se esquivando, no entanto, de abordar a noção de metáfora na linha de Daniel Hameline e de Nanine Charbonnel. A metáfora hortícola é tratada no quadro da obra educacional de Célestin Freinet que é reconhecidamente um autor a quem o “charme” e o apelo do vegetal não foi de todo indiferente. Face ao lugar da metáfora hortícola na obra de Freinet com intuitos marcadamente pedagógico-didáticos, o autor pergunta se a educação não é ela em si uma arte de jardinagem e de jardineiros e aqui move-se ainda no domínio do metafórico. Assim, este trabalho é constituído por três partes: “Da metáfora à metáfora hortícola e a sua importância na educação”; “O poder da metáfora hortícola na obra educacional de Célestin Freinet”, revestindo a terceira parte a forma de uma pergunta: “E se a educação for uma arte de jardinagem e de jardineiros”?

Palavras-Chave: Metáfora agrícola; educação; Célestin Freinet; jardinagem

«Não é de todo indiferente que o aluno seja comparado a um recipiente que se enche ou a uma planta que cresce.»
Daniel Hameline, 1981, p. 121.

«Desde sempre, na verdade, dedicaram mais cuidado à cultura das flores e dos frutos do que à educação das crianças.»
Édouard Claparède, 1946, p. 71-72

Ao título do Colóquio, em forma de tríptico “Jardins-Jardineiros-Jardinagem”, olhamos os “jardins” como se fossem “espaços educacionais”, para os “jardineiros” como se fossem pedagogos ou educadores, senão mesmo Mestres, e para a “jardinagem”, à semelhança da arte do jardineiro que cuida do seu jardim, como aquela arte do pedagogo ou educador, eventualmente Mestre, que ensina não somente a aprender, mas a aprender a aprender (Reboul, 2001).

Por outras palavras, lembrando aqui as palavras de Nanine Charbonnel, na trilogia da sua obra intitulada *Les Aventures de la Métaphore* quando se fala de educação,

¹ Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PEst-OE/CED/UI1661/2011 do CIEd (Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação/ Universidade do Minho, Braga – Portugal)

por um lado, a “metáfora nunca está longe” e, por outro, quando se examina de perto o discurso educativo, os textos educacionais algo que naturalmente se impõe, que perturba, senão mesmo que excita a visão, é a presença massiva da metáfora e da analogia” (1991 (T. 1), p. 18)². Numa palavra, em educação não se pode praticamente escapar à “presença constante de comparações imageadas [*imagées* no original]” diz-nos Charbonnel (1991 (T. 1), p. 18), e assim sendo a autora ajuda-nos a identificar as metáforas nos textos educativos e a recenseá-las de acordo com três regimes semânticos, a saber: o expressivo, o *praxeológico* e o cognitivo (1991 (T. 2), p. 128-177).

Neste contexto, não parecerá aos olhos dos não pedagogos, arquitetos paisagistas, geólogos, historiadores de arte, entre outros, estranho que olhemos, num colóquio desta natureza, a obra educacional de Célestin Freinet (1896-1966)³ através do *colli-mateur* da metáfora hortícola, especialmente quando a metáfora da natureza humana considerada com uma planta encontra já o seu lugar no *Timeu* de Platão quando afirma: “Nós somos uma planta de modo algum terrestre, mas celeste” (1963, 90 a-c).

Assim, dividimos o nosso estudo em três pontos devidamente articulados entre si sob forma arbórea: a primeira parte – constituindo as raízes – intitular-se-á “Da metáfora à metáfora agrícola e a sua importância na educação”; a segunda parte – o tronco – recebe o nome de “O poder da metáfora hortícola na obra educacional de Célestin Freinet”, finalmente temos os ramos frondosos que correspondem à nossa terceira parte intitulada “E se a educação for uma arte de jardinagem e de jardineiros”?

1. DA METÁFORA À METÁFORA AGRÍCOLA E A SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO

Não se trata aqui de expor nos seus detalhes as teses de Daniel Hameline e de Nanine Charbonnel (Hameline & Charbonnel, 1982-1983; Hameline, 1981, p. 121-132, 1986, p. 117-139; Charbonnel, 1983, p. 156-158, 1991 (T. 2), p. 95-177, 1999, p. 32-61) sobre a sua teoria da metáfora, nem de prolongar pormenorizada-mente as suas consequências naquilo que diz respeito à metáfora hortícola. Trata-se, pelo contrário, de fornecer uma primeira abordagem sobre esses tão importantes conceitos em ordem a sensibilizar os estudiosos das Ciências da Educação para a riqueza hermenêutica do papel da metáfora no discurso educacional, educativo e pedagógico.

No presente estudo tomaremos a noção de metáfora na sua aceção mais complexa e não meramente como aquela figura de sentido da retórica que consiste em designar uma coisa pelo nome de uma outra que se lhe assemelha. A metáfora na educação tende a ultrapassar manifestamente a sua dimensão meramente retórica para se situar mais ao nível de uma semântica mais profunda que ultrapassa assim quer a metáfora como um fenómeno linguístico, quer como um fenómeno do discurso.

² A autora diz que quando se analisa o discurso em educação não se pode ignorar a “presença massiva de metáforas”, salientando que quando se fala de metáfora entende-se o “conjunto de práticas que vão da metáfora propriamente dita (Aquiles é um leão), à comparação e à analogia (Aquiles é como um leão, assemelha-se a um leão)” (1983, p. 157).

³ Para os momentos importantes da vida do autor, consulte-se Liliane Maury, *Freinet et la pédagogie*, p. 123-125.

1.1 DA METÁFORA

Nanine Charbonnel começa por distinguir gramaticalmente “metáfora” como ausência do termo de comparação (“tu és o meu leão fiel e generoso”) e a “comparação” propriamente dita em que o comparante aparece (“tu és como um leão”) para, num segundo momento, achar fundamental distinguir entre as *comparatio* (“comparações entre entidades homogêneas: ela é bela como a sua irmã”) e as *similitudo* (“comparações entre entidades heterogêneas: ela é bela como uma rosa”)⁴. A autora atribui uma importância crucial às *similitudo* também designadas por ela de “comparações imageadas [*imagées* no original]”. Segundo ela, as *similitudo* tanto podem ser ilustradas por uma simples frase, “a criança é uma planta” que corresponde à metáfora propriamente dita, ou por várias frases designada por “metáfora encadeada [*filée* no original]”⁵, ou mesmo estender-se num texto autónomo que a fábula, a parábola e o apólogo são exemplos.

Tanto Charbonnel como Daniel Hameline defendem que o uso da metáfora aumenta a expressividade do “dizer” da coisa educativa, embora aquilo que prevaleça seja aquela abordagem que privilegia o “uso ‘quase- lógico’ supletivo da demonstração” (Charbonnel, 1983, p. 157). A prática da metáfora é desde logo constituinte da atividade retórica: “uma modalidade da argumentação presente num discurso” (Hameline; Charbonnel, 1982, p. 5). O jogo metafórico consiste em captar a atenção pela realização de um desvio, aquilo que Paul Ricoeur designa por “atribuição predicativa impertinente” que é própria da metáfora, que “consiste em dar a ver as coisas mostrando outras que, e um certo modo, lhes são análogas” (Hameline; Charbonnel, 1982, p. 5).

A metáfora procura, na economia da argumentação discursiva, produzir efeitos persuasivos, senão mesmo, no limite, abalar ou contribuir para o aprofundamento das convicções do interlocutor ou do leitor. A metáfora

dá lugar a uma verdadeira invenção retórica, esta procura de efeitos de convicção, de persuasão ou de adesão inscreve sempre a manifestação de um tema metafórico numa peripécia argumentativa em que a metáfora se modaliza *in situ* e provoca causa comum e efeito comum com toda a figuração do discurso (Hameline & Charbonnel, 1982, p. 5).

Neste contexto compreende-se que Daniel Hameline afirme que os “ditos” (*propos* no original) sobre a educação não podem escapar ao charme da Retórica visto que, como se disse anteriormente, eles visam persuadir para produzir por parte daqueles que os ouvem ou que os lêem uma adesão mais ou menos declarada a

⁴ Olivier Reboul na sua obra *Le langage de l'éducation* salienta que a palavra do mestre para melhor se fazer entender utiliza a metáfora que compreende três fases: 1 – A comparação que se exprime através do “como”. Esta comparação não é meramente um procedimento pedagógico, ela é razão; a metáfora propriamente dita – que suprime o “como” ou qualquer outro termo de comparação; 3 – progressivamente a metáfora reduz-se a uma identidade pura e simples; o “como” desaparecerá não somente da expressão, mas do pensamento (sendo substituído pelo é) e chegar-se-á à conclusão (1984, p. 129-130, 1991, p. 129-130, p. 185-192).

⁵ Trata-se de uma figura de estilo constituída por um encadeamento, como uma espécie de cascata, de metáforas sobre o mesmo tema. Quer dizer que a primeira metáfora engendra outras, construídas a partir do mesmo comparante, desenvolvendo um campo lexical na continuação do texto. Este tipo de metáfora, ainda que distinta, aproxima-se da alegoria.

esses mesmos “ditos” senão mesmo às teses por eles veiculadas. E o modo de bem persuadir passa pela teatralização (1981, p. 130)⁶, senão mesmo por uma certa dramatização, uma espécie de *mise en scène*, para melhor convencer ou atrair o outro para a nossa argumentação sobre determinado tema educativo ou pedagógico. A este respeito não é despicienda a observação de Nanine Charbonnel que diz que a metáfora, ainda que aparentemente exprima um juízo de valor sobre esta ou aquela relação, ela apalavra, toca admiravelmente a afetividade (*pathos*) do leitor: “Tudo ver sob a ótica da qualidade afetiva, mas tudo encobrir sob um apelo à Natureza, aos animais ou aos objetos, tal é talvez o genial e terrível contributo do ‘raciocínio metafórico’” (1983, p. 158)⁷.

1.2 DA METÁFORA HORTÍCOLA E O REGIME SEMÂNTICO PRAXEO-PRESCRITIVO

Difícilmente podemos abordar os textos educacionais e pedagógicos do movimento da Educação Nova sem “tropeçarmos” em metáforas, desde as agrícolas (que subsumem o crescimento ou a cultura vegetal) até às da luz, passando pelas náuticas, pelas da viagem que implica o percurso-deslocação, da modelagem, do enchimento-alimentação⁸, entre outras, que utilizadas mais ou menos voluntariamente, e no limite involuntariamente⁹, para melhor dar a ver, para melhor ilustrar, quase que sensitivamente, quase que oticamente, a relação simbiótica e simbólica entre a educação como cultura da criança e ao simbolismo vegetal, nomeadamente o ciclo naturalista que começa com o lançamento da semente, já numa terra previamente preparada, até ao gradual crescimento da planta que, à semelhança da criança, também ela um dia se tornará numa flor ou mesmo numa árvore adulta.

Nesta linha percebe-se que a pedagogia faça da metáfora hortícola uma espécie de verdade elementar, algo que *va de soi*, ou seja, que se impõe naturalmente aos olhos daqueles que escrevem ou que falam sobre a coisa educativa: “Nós sabemos que a metáfora hortícola regressou, quase como uma obsessão, no início do século XX, junto daqueles que preconizam a nova educação” (Hameline, 2000, p. 49). A este respeito, não admira que Édouard Claparède, na sua obra intitulada *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905), saliente que “a pedagogia deve repousar sobre o conhecimento da criança como a horticultura repousa sobre o conhecimento

⁶ Daniel Hameline referindo-se às ideias pedagógicas, diz o seguinte: Há uma inevitável, uma desejável ‘teatralização’ das ideias pedagógicas, desde o momento que elas dizem respeito aos atores potenciais, que a circulação dessas ideias não tem somente como objetivo recolher um assentimento mas de modificar as práticas ou de as confirmar, o que é bem o caráter da pedagogia” (1981, p. 130).

⁷ No seguimento diz: “O busilís da argumentação é com efeito de ‘colocar sob os olhos’ – de impor a sua presença –, os domínios patentes, conhecidos, muito conhecidos: a alimentação, a natureza hortícola, a natureza animal, a marcha, a navegação, os diferentes artesanatos. Aí, assim parece, não há discussão, os factos são os factos, apoia-se sobre o conhecido, o antigo, o evidente, o natural, o bom senso” (1983, p. 158).

⁸ A este respeito, Nanine Charbonnel chama a atenção para o seguinte leque de metáforas no discurso educativo: “Escultura e olaria, alimentação e enchimento, jardinagem, agricultura, domesticação, artesanatos diversos, marcha e navegação” (1983, p. 157).

⁹ A este respeito, veja-se as palavras de Daniel Hameline: “Mas o caráter próprio da metáfora, é que aqueles que a usam a desejam não metafórica. É uma verdade fundadora que a comparação se encarrega de professar” (1986, p. 182). O que significa portanto que muitos autores nem mesmo admitiam que nos seus escritos o jogo metafórico naturalista pudesse desempenhar um papel outro que o mero efeito estilístico ou retórico.

das plantas, é uma verdade que parece elementar” (1946, p. 71) cujas palavras sintetizam o postulado do “primado do biológico” que caracteriza a “revolução copernicana” que a Educação Nova representou no seio da tradição educativa ocidental: uma revolução que fez do seu adágio latino *Discat a puero magister*¹⁰ – que o mestre aprenda com o seu aluno – um dos seus principais *leitmotiv*.

Vamos aqui, portanto, realçar a importância da natureza e função da metáfora agrícola no discurso educativo. A este propósito, nós discutimos num estudo anterior não só o lugar da metáfora agrícola na educação, como também defendemos que o uso da metáfora quer nos textos, quer nas práticas discursivas dos educadores e pedagogos não se deveria limitar tão-somente a uma abordagem de tipo logico-retórico, senão mesmo do mero “comparar para fazer agir”; mas, antes pelo contrário, mostramos, na linha da tese de Paul Ricoeur, que a metáfora funciona como uma espécie de rampa de lançamento para o mundo do simbolismo vegetal com as implicações míticas que dele decorrem (Araújo, 2004, p. 169-194). Por outras palavras, deixamos bem claro que há mais para lá da metáfora hortícola e esse “mais” identifica-se com o simbolismo vegetal bem estudado, por exemplo, por Mircea Eliade e com os mitos a ele associados.

Presentemente é nossa intenção evidenciar o papel importante da metáfora hortícola no discurso educativo e nos textos dos educadores e pedagogos da Educação Nova, muito particularmente de Célestin Freinet. Assim, vejamos, ainda que brevemente, o que pensam os autores citados sobre o papel desempenhado pela metáfora agrícola no discurso educativo em geral seja ele oral ou escrito (Hameline & Charbonnel, 1982). Em primeiro lugar, importa desde já salientar que ambos colocam a metáfora agrícola sob o signo do “ver como” da similitude (Charbonnel, 1993 (T. 3), p. 99-106) ou, então, do “é como...” da similitude¹¹ (Hameline, 1986, p. 135-139). Por outras palavras, a metáfora agrícola aparece do lado da similitude, porquanto compara entidades heterogêneas e pertencentes a géneros ontológicos diferentes, como é exemplo a comparação que Freinet faz entre a criança e um grão de trigo (1994 (T. 1), p. 334). A metáfora hortícola, tal como a entende Daniel Hameline, serve de um meio pertinente para exprimir a analogia, a similitude¹² entre o crescimento natural da planta e o crescimento da criança, entre “os elementos do comparado (o ensino) e do comparante (o alimento da planta)” (Charbonnel, 1994, p. 54):

¹⁰ É este adágio latino que serve de emblema ao Instituto Jean-Jacques Rousseau fundado por Édouard Claparède em Genève, 1912: “A divisa do nosso Instituto – *Discat a puero magister* – indica por si o espírito: nós desejámos colocar o mais possível os futuros educadores em contacto com a criança para que eles aprendam a conhecê-la e a amá-la. E o espírito que a inspira é o espírito científico, quer dizer a ausência de preconceito, o cuidado de ‘tudo examinar para reter aquilo que é bom’, segundo o liberal preceito do apóstolo. Em pedagogia como em ciência, é a experiência que julga fundamento das teorias e dos métodos” (Claparède, 1946, p. 50-51).

¹¹ A este respeito, salientamos que o “halo” mítico-simbólico, com as suas figuras ora luminosas ora sombrias, moldou o discurso educativo da “Educação Nova”, e correlativamente as ideias pedagógicas de Freinet, sem que disso os seus autores se dessem realmente conta. Se, por um lado, eles usaram massivamente a metáfora hortícola, e em menor grau a metáfora da luz, para operarem “*post tenebras, lux...*”, isso não quer dizer que se tenham realmente apercebido do seu alcance semântico.

¹² Sobre a natureza desta similitude, Hameline diz o seguinte: “É também a similitude que dá aos desvios pelos outros campos de sentido qualquer coisa como uma respeitabilidade no discurso. Respeitabilidade do tom, porque a similitude é mais séria que a metáfora que, para ser conseguida, deve demonstrar-se surpreendente. Respeitabilidade do discurso: a similitude garante, a esse desvio pelo campo semântico estranho à educação, a legitimidade de uma comparação que ao oferecer as suas razões já se está a mostrar razoável. A passagem de um a outro não é indevida, visto que um fala bem do outro” (1986, p. 139).

A educação é efetivamente uma cultura da criança que, à semelhança de outros seres vivos, vegetais ou animais, traz em si-mesmo as fontes e os mecanismos motores do seu crescimento e das aquisições. A metáfora hortícola é uma constante de todas as correntes pedagógicas que opuseram o lugar-comum do vivente a fazer (ou deixar) crescer, ao lugar-comum do produto (mecânico, mas mais frequentemente social) à modelagem. (...) Mas nos textos produzidos pelos modernistas da educação nova a metáfora hortícola é de tal modo solicitada como emblema da espontaneidade, que, no seio de uma *imagerie* [no original] repetitiva e amplamente idealizada, um jardineiro de silhueta difusa, usando utensílios vagamente evocados, preside ao milagre que é o crescimento natural” (1986, p. 182-183).

Pelo seu lado, Charbonnel salienta que a metáfora hortícola na obra de Freinet se inscreve predominantemente no regime semântico *praxeológico* (*praxéologique*) ou *praxeoprescritivo* (*praxéo-prescriptif*)¹³. Esta modalidade de regime tem como objetivo ordenar ou prescrever expressamente qualquer coisa a propósito de uma *praxis* ou, então, ordenar que determinado modelo seja seguido ou imitado (1991 (T. 2), p. 128-177). A autora salienta que quando Freinet compara a criança, o pai, o mestre-escola, o ensino aos objetos, seres vegetais do domínio agrícola, animal, ou artesanal ele pretende oferecer-se a si e aos seus leitores modelos, mesmo anti-modelos, de ação (1994, p. 53)¹⁴.

Nestes ditos é visível o apelo à imitação de um modelo proposto ou de uma prescrição, revestindo esses mesmos ditos a forma de uma injunção. Esta aparece normalmente sob a forma de um convite, seguido de um conselho que se quer justo porque acertado:

nós somos desde o princípio [refere-se à obra *Les dits de Mathieu*] inseridos no universo do conselho e da deontologia (para não empregar as palavras de moral, imediatamente entendidas como moralismo, nem de ética que, aliás, não convêm aqui). Não: convêm melhor as noções de conselho (retomando de Erasmo o seu personagem de *Boulè-Phore*: Senhor que Transporta-Conselho, Senhor Conselheiro, eu chamo o *boulefórico* [*boulèphorique*]) e de deontologia: aquilo que eu devo fazer profissionalmente. É exatamente nisto que se trata neste livro (Charbonnel, 1994, p. 54; 1991 (T. 2), p. 82-88; 1999, p. 35).

Nas passagens da obra educacional de Freinet, onde ele utiliza, voluntária ou involuntariamente, a metáfora hortícola, nomeadamente nos *Les dits de Mathieu* (1949) onde se lê *Aller en Profondeur* (1994 (T. 2), p. 188), percebe-se desde o início que estamos mergulhados no universo do conselho e da deontologia, além das observações experimentadas: “E da observação experimentada nasce a injunção, o bom conselho” (1994, p. 54). Aquilo que acentua o efeito do *boulefórico* e da injunção é a similitude que torna os “ditos” convincentes em que os vários tipos de frutos, de plantas, de flores são tantas vezes descritos antropomorficamente.

¹³ Nanine Charbonnel observa que as metáforas acompanham muitas vezes um “tu deves”: “O discurso sobre a educação é eminentemente prescritivo no seio mesmo do seu desejo intenso de descrição” (1983, p. 158).

¹⁴ Como exemplo de metáforas hortícolas que se inscrevem neste regime, e presentes nos *Dits de Mathieu*, basta referir os seguintes ditos: “La vie monte toujours!” (1994 (T. 2), p. 112), “Donner soif à l'enfant” (1994 (T. 2), p. 114-115) e “Aller en Profondeur” (1994 (T. 2), p. 188).

O que Nanine Charbonnel defende é que as comparações da obra de Freinet não se confinam de modo algum ao seu papel expressivo, há igualmente no seu *Essai de psychologie sensible* (1960), por exemplo, passagens tipificadas no regime semântico cognitivo. A autora, pelo contrário, defende que as comparações encontradas, mediadas pelo mecanismo da similitude, cabem no regime semântico praxeológico porque ele “é portador de injunção para a ação” (1994, p. 55). Quando se trata do regime cognitivo abandona-se a similitude que governa o regime semântico praxeológico, a favor da *comparatio* onde o “como” desempenha sempre uma função significativa (1994, p. 55-59)¹⁵.

2. O PODER DA METÁFORA HORTÍCOLA NA OBRA EDUCACIONAL DE CÉLESTIN FREINET

Depois do atrás exposto, estamos em melhores condições para compreender o uso da “metáfora hortícola” por parte de Freinet. Esse uso destina-se a melhor revelar a evolução e a formação da criança, além de pretender mostrar que ela possui a “mesma natureza que o adulto”. A criança aparece então como uma “árvore que ainda não acabou o seu crescimento, mas que se alimenta, cresce e se defende exatamente como a árvore adulta” (1994 (T. 2), p. 387).

Na linha da grande maioria dos autores do movimento da Educação Nova, Freinet utiliza a “metáfora hortícola” para melhor “celebrar o milagre da infância” (Daniel Hameline):

A metáfora é assim proposta para celebrar o milagre da infância, desde logo que este se desenrola naturalmente. Encarregam-na de ‘dar a ver’ o pequeno ser que se desenvolve por si-próprio, segundo um plano que ele traz consigo e que não lhe poderia ser ditado do exterior, à semelhança da planta em torno da qual o bom jardineiro pedagogo se contenta preparar e cuidar o terreno (2000, p. 49).

Para Célestin Freinet, a pedagogia devia olhar e ocupar-se da criança, à semelhança daquilo que a horticultura faz relativamente às plantas, ou seja, apela-se que o educador se torne ele próprio um “bom jardineiro. Assim como este cuida das suas plantas para que elas possam florir e dar os seus frutos, o educador aguarda pacientemente que a criança, à semelhança da planta, se desenvolva, cresça e amadureça no meio que aquele previamente lhe criou:

O aprendiz do jardineiro orgulhava-se dos seus melões que cresciam vigorosos e luxuriantes, em cavidades pouco profundas e dispostos em linha regulares que ele alimentaria copiosamente de água e de estrume. (...) Quantos pais, quantos pedagogos praticam como o aprendiz de jardineiro! E acumulam ao alcance da criança a alimentação prestes a ser ingerida: manuais abundantes e ricos, explicações e lições concentradas, deveres cuidadosamente racionalizados para evitar aos jovens rebentos todos os esforços inúteis (1994 (T. 2), p. 188).

¹⁵ Vejam-se as palavras de Nanine Charbonnel: “o ‘como’ da semelhança independentemente dos géneros (a de uma mulher e de uma rosa) tem tendência quando se trata de conhecimento, a tornar-se o ‘como – enquanto’ de pertença, a um género comum, de dois subgéneros, ou de dois casos de uma estrutura, por exemplo aqui a forma ‘circulação à volta de um (ou dois) centros” (1994, p. 56).

Do mesmo modo, como o “jardineiro esclarecido” deve possuir o necessário *savoir-faire* para saber escolher as boas sementes e prepará-las para que elas deem num futuro bons frutos, também o educador, à sua semelhança, tem que lidar com a infância como se ela fosse uma semente delicada e, por isso, ajudá-la a construir por si mesma a sua personalidade nas melhores condições possíveis que passam necessariamente por um “meio”, um “material” e uma “técnica” suscetíveis de ajudar a sua formação de acordo com as suas aptidões, gostos e necessidades:

É já na sua semente, ou na planta nascente que o jardineiro esclarecido cuida e prepara o fruto que nascerá. Se o fruto está doente, é sinal que a árvore que o produziu está ela mesmo sofrendo e degenerando. Não é o fruto que é preciso tratar, mas a vida que o produziu. O fruto é o resultado da terra onde ele radica, além da raiz, do ar e da folha. São eles que se têm que melhorar se se quer enriquecer e assegurar a colheita (1994 (T. 2), p. 108).

Assim, o que se espera do educador é que ele siga o exemplo do “jardineiro esclarecido” ou, então, do “bom jardineiro”, e, por conseguinte, seja capaz de tratar da criança como se ela fosse uma semente, mais tarde uma planta e um dia uma árvore com os seus frutos e flores. À semelhança do jardineiro, que tem que se preocupar com a terra que acolheu a semente, também o educador se deve preocupar com a qualidade da vida do educando (1994 (T. 1), p. 333-339). Se a semente deve absorver muito lentamente o húmus da terra para se fortalecer e crescer, da mesma maneira o educando, para amadurecer, deve absorver paulatinamente os conhecimentos da “escola da vida” (1994 (T. 2), p. 108) e da “escola do trabalho” enquanto “escola do futuro”: “Deixai a criança tatear, esticar os seus tentáculos, experimentar e cavar, investigar e comparar, manusear livros e fichas, mergulhar a sua curiosidade nas profundezas caprichosas do conhecimento, na busca, por vezes árdua, da comida que lhe é substancial” (1994 (T. 2), p. 188). Depreende-se pois daqui que o educador, tal como o jardineiro, deva criar condições favoráveis para que as crianças (e também as plantas), se possam desenvolver livremente, porquanto elas, à semelhança dos adultos, não gostam de ser autoritariamente obrigadas (1994 (T. 2), p. 391-392). Neste contexto, o educador-jardineiro assemelha-se ao apicultor com as suas abelhas, porque a criança, quando se encontra empenhada neste trabalho, requer uma atitude calma por parte do educador: “nada de gestos bruscos que despertem as reações de defesa”, pois o que a criança precisa é de “confiança, bondade, ajuda e decisão” (1994 (T. 2), p. 105).

A criança, da mesma maneira que uma “pequena planta” faz parte da vida e esta, como diz Mathieu, só se prepara pela vida:

A criança nasce e cresce como o grão de trigo. Se o meio onde ela se encontra assegura os princípios essenciais à sua alimentação, nem muito diluídos, nem muito concentrados, numa atmosfera favorável, iluminada de viva luz e de carinho atento, o jovem ser cresce também com a máxima vitalidade de que ele é capaz. Ele cumpre então o seu destino do momento que é de aumentar as suas células na harmonia orgânica e de abrir à vida. Mas se as suas necessidades orgânicas não são satisfeitas como o exige a sua natureza, o indivíduo inquieto e perturbado procura obstinadamente o meio de remediar às suas deficiências que

lhe provocam um obscuro sofrimento. O seu corpo estiola-se, a sua inteligência retrai-se, mas até ao último sopro de vida persistirá este incessante esforço que o levará a realizar a ordem não formulada mas impetuosa do seu destino. Se o solo é muito duro e muito magro, o rebento do trigo alongará desmedidamente as suas raízes; ele enterrá-las-á obstinadamente, à procura de água e de matérias fertilizantes; ele tateará, lutará, ensaiará ainda voltar atrás para sempre repartir, porque é para ele uma questão de vida ou de morte, e que pertence igualmente à sua essência crescer, prosperar para frutificar (1994 (T. 1), p. 334-335).

A escola não deve ser, portanto, aquele jardim abandonado que “não prepara mais para a vida”, mas sim um jardim onde o jacto de água fresca borbulha entre as pedras (1994 (T. 2), p. 115). Neste sentido, os “bons educadores” não devem seguir os “escolásticos” que se deixam “hipnotizar por esses lagos caprichosos da observação, da memória, das teorias formais amontoadas na terra desolada da velha escolástica” (1994 (T. 2), p. 115), e que fazem da trilogia “estudar, copiar, repetir” (1994 (T. 2), p. 123) a sua varinha mágica. Por outras palavras, a “escola tradicional”, ao ser responsável por uma instrução passiva e formal, faz dos alunos “ódres bem cheios”, impedindo-os assim de contactarem com as fontes da vida (o meio natural e o meio familiar) (1994 (T. 2), p. 396-397), como também os impede de terem “cabeças bem-feitas e mãos destros”. Ou seja, a “escola tradicional”, com os seus métodos verbalistas que estiolam o apetite intelectual das crianças, não ajuda nem as crianças a construírem a sua personalidade, nem a desenvolverem e a estimularem as suas faculdades criativas e ativas. Por isso mesmo, é que Freinet propõe que o “bom educador” oponha à “blasfema pedagógica”, que é o “escolasticismo” (1994 (T. 2), p. 177-78), um novo ciclo educativo:

Eles [“os bons educadores”] restabeleceriam corajosamente o ciclo verdadeiro da educação que é: a escolha da semente, o cuidado particular na escolha do meio no qual o indivíduo prolongará, para sempre, as suas poderosas raízes, a assimilação pelo arbusto da riqueza deste meio. A cultura humana será, então, a flor esplêndida, uma promessa segura do fruto generoso que amanhã amadurecerá. Se os homens soubessem um dia cuidar da formação das suas crianças como o bom jardineiro pela riqueza do seu jardim, eles cessariam de seguir os escolásticos que produzem nas suas cavernas frutos envenenados que conduzem à morte tanto aqueles que os produziram, como aqueles que foram obrigados a comê-los (1994 (T. 2), p. 108).

Mas se é verdade que todo o jardim precisa de cuidados especiais, não é menos verdade que necessita também de uma fonte de onde brote uma água transparente e fresca (leia-se os interesses naturais da criança). É, portanto, de uma água propícia que o educador carece, caso pretenda criar um lago de água pura e cristalina (leia-se construir a personalidade do educando). Por isso, Freinet incita os educadores a procurarem fontes de água fresca, a procurarem “em profundidade o jacto que borbulha entre as pedras” e a acompanharem a corrente deixando-a “correr generosamente sobre as cavidades rústicas” (1994 (T. 2), p. 115). Será pois na base destes conselhos, de cunho naturalístico (vegetativo ou aquático), que a “escola do trabalho”, como “escola do futuro” (1994 (T. 2), p. 19), deverá seguir se quiser formar, na base da pedagogia do “bom senso” (1994 (T. 2), p. 105), um sujeito “suficientemente forte e harmoniosamente constituído” (1994 (T. 1), p. 387). A este propósito, Freinet, quando

fala da necessidade do educador criar condições exteriores favoráveis para que a criança se desenvolva de acordo com as leis específicas da sua formação, não hesita em compará-la quer a um grão de trigo, quer a uma árvore.

Se o indivíduo fosse suficientemente forte e harmoniosamente constituído, se as condições exteriores fossem no máximo favoráveis, ele cresceria normalmente segundo a sua natureza e as leis específicas da sua formação. Ele seria como uma árvore que cresce num lugar benéfico, regularmente exposta ao sol, bem alimentada, ao abrigo dos grandes ventos, e que ergue o seu tronco, expõe os seus ramos e galhos segundo a distribuição que lhe é própria, numa harmonia que é normalmente perfeita. Se o tronco se inclina, se certos ramos crescem mais ativamente que outros, se há uma inflexão numa certa direção, é sinal que uma irregularidade aconteceu no processo de crescimento e que a árvore soube responder aos efeitos do obstáculo segundo as suas possibilidades funcionais (1994 (T. 1), p. 387):

Nós compararemos o organismo humano à árvore que sai da terra, mais ou menos vigorosa porque mais ou menos bem enraizada e alimentada, e que crescerá tanto melhor se ela provém de uma boa semente, e que ela se encontre num solo que lhe convém porque ele a alimenta da sua seiva específica. Se ela emerge da terra nas melhores condições, ela organiza normalmente a sua vida segundo as leis da sua espécie. Se a luz lhe chega igualmente de todos os lados, se nenhuma árvore vizinha a incomoda com o seu contacto ou com a sua sombra, se nenhum muro impede a sua expansão, se nenhum acidente a mutila, ela cresce naturalmente, em largura e em altura, em equilíbrio sobre o seu tronco que vai endurecendo e ganhando espessura à medida que vai crescendo. Vocês veem então que respira a vitalidade e a harmonia (1994 (T. 1), p. 416-417).

É pois este uso massivo da metáfora hortícola por parte de Freinet que nos autoriza a dizer, na companhia de Georges Piaton, que a sua filosofia está impregnada de naturalismo e de naturismo (1974, p. 201-205). O seu naturalismo concebe a natureza como “criadora e reparadora” (Freinet), tendo esta a função de servir de modelo para o crescimento e formação das crianças. Célestin Freinet procurava, através de uma higiene natural e de um ambiente natural, proporcionar aos educandos um equilíbrio simultaneamente fisiológico e psicológico. Deste modo, não admira que nos interroguemos sobre a utilização, voluntária ou involuntária¹⁶, da metáfora agrícola nos escritos de Freinet. E se essa utilização pretende só chamar a atenção dos educadores para a relação, diríamos mesmo simbiótica, existente entre a vida da planta (árvore, ou grão de trigo, pouco importa) e a vida da criança, e para a sua proposta pedagógica baseada em leis que se reclamam da tradição da psicologia vitalista (Boumard, 1996, p. 47-51; Piaton, 1974, p. 173-198): dizendo a primeira que “a vida é” (1994 (T. 1), p. 335-336), e a segunda que fala do “sentido dinâmico da vida” (1994 (T. 1), p. 339)¹⁷.

¹⁶ Célestin Freinet refere-se a este conceito do seguinte modo: “La définition de l'INVARIANT est contenue dans le mot lui-même. C'est tout ce qui ne varie pas et ne peut pas varier, sous n'importe quelle latitude, chez n'importe quel peuple. L'INVARIANT constitue la base la plus solide. Il évite bien des déceptions et des erreurs” (1994 (T. 2), p. 386).

¹⁷ O tema da vida é recorrente não obra educacional e pedagógica de Freinet, a título de exemplo: « L'éducation n'est pas une formule d'école, mais une œuvre de vie » (1994 (T. 2), p. 107) e « La vie se prépare par la vie » (1994 (T. 2), p. 119).

Também nos podemos perguntar se, pelo contrário, Freinet pretende, recorrendo abundantemente aos efeitos produzidos pela “metáfora agrícola” mediante a similitude e a comparação, ilustrar, numa forma de dar melhor a ver, o processo complexo formativo próprio do ser humano: “Ora, não se trata somente de Freinet edificar uma psicologia humana sobre a imagem de uma psicologia vegetal, mas ainda, na realidade, a sua fisiologia vegetal não é outra coisa do que uma psicologia humana disfarçada” (Charbonnel, 1994, p. 59). Uma psicologia humana, intimamente ligada a uma filosofia geral da vida, que para melhor falar dela e do modelo de homem que a enforma, não hesita em recorrer a exemplos retirados da vida vegetal. Este procedimento serve para melhor ilustrar, pela via da similitude ou comparativa, antropomorficamente a concepção de homem, e por extensão de criança, defendida por Freinet que é inseparável quer de uma definição de educação, quer de uma concepção de escola: se a educação “é a adaptação ao meio da ascensão do indivíduo em direção à eficiência do seu ser” (1994 (T. 2), p. 345), já a concepção de escola é aquela que faz do trabalho a sua pedra-angular. A “escola do trabalho” é, por sua vez, encarada como uma espécie de “estaleiro de obras” em permanente atividade dinâmica e construtiva ou, então, como uma forja, de acordo com o velho adágio “é forjando que nos tornamos ferreiros” (1994 (T. 2), p. 173-174). Mas, como também sabemos, não há escola, por mais ideal que seja, sem crianças em liberdade e sem crianças que não saibam construir a sua personalidade mediante o trabalho, pois a criança, segundo Freinet, “não possui necessidade natural do jogo; a sua necessidade é de trabalho, quer dizer a necessidade orgânica de usar o potencial de vida para uma atividade simultaneamente individual e social” (1994 (T. 1), p. 157).

3. E SE A EDUCAÇÃO FOR UMA ARTE DE JARDINAGEM E DE JARDINEIROS?

Rubem Alves, na Folha de São Paulo, 27 de maio de 1998, numa Carta que escreveu ao então Ministro da Educação diz nela o seguinte: “o que está no início, o jardim ou o jardineiro? É o segundo. Havendo um jardineiro, cedo ou tarde, um jardim aparecerá. Mas um jardim sem jardineiro, cedo ou tarde, desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos que o compõem” (1998, p. 3). Se prolongarmos pedagogicamente as palavras de Rubem Alves podemos também nós perguntar: o que faz a educação-jardim são os pensamentos do educador-jardineiro? E que faz a educação-jardim sem educador-jardineiro? Estará condenada a desaparecer? Como se percebe em educação não se pode fugir ao poder da metáfora, particularmente àquilo que Daniel Hameline designou por “a grande *sonharia* [*songerie* no original] hortícola” (1986, p. 182-185). A metáfora hortícola tem o dom heurístico de nos transportar, de nos fazer percorrer, através de um desvio semântico (Hameline, 1981, p. 122), desde o sentido figurado, passando pelo questionamento do sentido da formação humana (*Bildung*), ou melhor de uma *Umbildung* (a formação como transformação, Gennari, 2005, p. 692-694; Sola,

2003), até àquilo que Daniel Hameline designou de “crença ‘fundamental’, ‘estruturante’, ‘originária’: “se qualquer coisa é transportável de uma palavra a outra, se o aluno é, num sentido, uma planta que cresce, é que entre o aluno e a planta existe uma *analogia* que não é de modo algum da ordem da ornamentação do discurso, mas antes da ordem do ser” (1981, p. 123).

Tendo como pano de fundo as palavras de Rubem Alves do jardim e do jardineiro, saibamos nós também sentir que todo o ato educativo carece de se inspirar quer no modo de fazer o jardim (*téchne* – arte, técnica, ofício), quer na arte (no sentido que os gregos atribuem ao conceito de *poiesis*) de cuidar do jardim que pressupõe já uma emoção (*pathos*) daquele que pratica a jardinagem – a figura do jardineiro abraça aqui uma espécie de *mythopoiesis* (como a arte ou a capacidade de criar mitos) onde o simbolismo vegetal e os deuses gregos que o encarnam, Deméter, Dionísio e Artémis, sem falar já das três modalidades de instituição simbólica do jardim (o “Éden bíblico”, o “jardim de Alcino” descrito na *Odisseia* de Homero e os “jardins suspensos da Babilónia”) vêm modelar o imaginário do jardineiro-educador ou, se preferirem, do educador-jardineiro sempre aberto a uma utopia e mesmo a uma ucronia (Junod, 2011, p. 25-41)! Um jardim, lembrando de novo o jardim de Eliseu de *Júlia ou a Nova Heloísa* de Rousseau, com os seus aromas, uma verdura animada e viva, uma frescura revigorante, flores variadas, cânticos de pássaros e um murmúrio de água corrente, não pode deixar de incitar o imaginário e o simbolismo vegetal que o caracteriza: o jardineiro no seu jardim, inebriado pelos aromas que dele destilam, perde quer a noção de lugar (utopia), quer a noção de tempo (ucronia): um lugar solitariamente encantador que não desperta somente os sentidos como a imaginação.

Se nos colocarmos sob a proteção do deus e das deusas da terra, o signo do naturalismo e da utopia, e escolhendo a natureza (*physis*) na sua perspetiva domesticada/sublimada, o seu lado mais estético em que o contraste, o som, a forma, o vento, as estações, a composição, a cor, o aroma, o fruto, a sombra, a variedade, a luz se conjugam para criar ora jardins fechados recolhidos, privados, mais geométricos, ora jardins abertos, públicos e menos geométricos, podemos então inspirados na obra de Moacir Gadotti intitulada *Boniteza de um Sonho. Ensinar-se-e-aprender com sentido* (2003) dizer que:

- Como um jardineiro que cuida com carinho e dedicação do seu jardim, também o professor deveria ter prazer em ensinar, bem como gostar sempre de aprender;
- Um jardim é um microcosmos da natureza, lembramos o jardim de Eliseu que Rousseau fala na sua *Júlia ou a Nova Heloísa*, que nos ensina a naturalidade, os recursos e processos da vida e as suas virtudes. Sob o signo do jardim, religamo-nos novamente ao Todo originário primordial, imitamos de novo a natureza, tornando-nos, à sua semelhança, mais espontâneos, mais harmónicos, mais perfeitos. A metáfora do jardim fala das virtudes do jardineiro (paciência, perseverança, criatividade, adaptação, sobrevivência, transformação, renovação, etc.) e dos valores da vida com o seu ciclo eterno de morte-renascimento;

- Todas as nossas escolas poderiam e deveriam transformar-se em jardins e os professores-alunos/ educadores-educandos, em jardineiros e seus ajudantes ou aprendizes. Sob o signo da metáfora do jardim aprende-se a conjugar a natureza (atividade lúdica)-cultura (escola-trabalho), a melhorar a própria sociedade pelo cultivo dos ideais democráticos, tais como os da conexão, da escolha, da responsabilidade, da decisão, da iniciativa, da igualdade, da biodiversidade, das cores, das classes, da etnicidade, do gênero, etc.

No entanto, se nos colocarmos já sob o signo do artificialismo, de Prometeu (é um titã que representa a previdência, a astúcia, o intelecto) e de Hefestos (o deus do fogo e dos metais) teremos já uma agricultura de tipo industrial e mais artificial:

Mas a metáfora hortícola da educação só pode exprimir o romantismo da não-intervenção fazendo abstração, na *imagerie* [no original], da realidade da horticultura científica, brevemente industrial. As exigências da industrialização dos produtos da terra, sob a pressão duma sociedade que se especifica como sociedade consumista, mostra que entre artifício e respeito da natureza, as escolhas não serão em breve mais possíveis (Hameline, 2000, p. 49).

Entre a irreverência de uma jardinagem luxuriante e utópica (leia-se Escola Nova/Pedagogia Nova) e a reverência de uma horticultura científico-industrial (leia-se Escola Tradicional/Pedagogia Tradicional) saibamos merecer não só o jardim que há em nós, bem como olharmos para o pedagogo jardineiro como uma espécie de *bricoleur* ou de artesão que ludicamente cuida, alimenta, rega as suas plantas entre a luz (regime diurno do imaginário: Apolo/logos/*ethos* – sociedade/trabalho escolar) e a sombra (regime noturno do imaginário: Dionísio/ *mythos*/imaginação/*pathos* – atividade lúdica/ solidão cósmica/devaneio poético) em ordem a um *Magnificat*, lembrando o cântico da Virgem Maria cantado depois da Anunciação (Evangelho Segundo S. Lucas (Cap. 1, versículos 45-46). Um trabalho de *bricolage* que promova a fusão luxuriante, sob o signo do deus Hermes, entre natureza e cultura, e que assim possamos dizer, na companhia de Jean-Jacques Rousseau que na sua *Júlia ou a Nova Heloísa* nos falava do jardim Eliseu¹⁸, que os jardins dos pedagogos “são plantados pelas mãos da virtude” (2006, p. 421)¹⁹.

¹⁸ Notamos que este jardim nem é uma imitação, nem recriação do Jardim do Éden (veja-se a sua descrição em *Júlia, ou a Nova Heloísa*, p. 409-411; Deluz, 1998, p. 678): “um jardim desenvolvido pela ação humana, mas que em tudo se assemelha ao natural” (Paiva, 2009, p. 170). Rousseau evoca-o, porquanto a intervenção artística do homem procurou imitar o melhor possível a natureza entendida por Rousseau como aquelas disposições primitivas (o estado original) existentes no mundo e no ser humano (veja-se Rousseau, 1999, p. 58) antes do processo cultural iniciado pelo próprio homem (a natureza define-se por oposição ao artificial e este resulta sempre de uma intervenção da vontade e da inteligência humanas para interferir ou modificar o natural). Imitando a natureza o jardineiro-artista consegue dela aquilo que ela tem de melhor: a espontaneidade, a harmonia e a perfeição (são estas qualidades que caracterizam o jardim Eliseu que faz pensar nos Campos Elísios ou Ilhas Afortunadas/Ilhas dos Bem-Aventurados/Ilhas Abençoadas ou mesmo Jardim das Hespérides da mitologia grega - Ternaux, 2011, p. 508-518). Subtende-se aqui que a arte de fazer jardins muito equivale à arte de formar o humano, nomeadamente a comparação entre a arte do jardineiro do Eliseu com a arte educativa do preceptor. A conceção de jardim rousseauiano revê-se mais no jardim inglês (procura facilitar e possibilitar o livre curso da natureza que procura tornar o ambiente alegre e agradável) do que no jardim francês (racionalidade e artifício dominando a natureza). Leia-se, por exemplo, a Sétima Caminhada das suas *Les Réveries d'un Promeneur Solitaire* (*Devaneios do caminhante solitário*) (1782) onde o autor exprime a sua conceção de natureza. Por fim, podemos considerar que para Rousseau o modelo ideal de jardim é o Eliseu, uma espécie de “jardim refúgio que desperta no artista os sentimentos da natureza” (Paiva, 2009, p. 154).

¹⁹ O jardim rousseauiano é plantado pelas mãos da virtude significa que ele conjuga harmoniosamente dois polos opostos da vida (*coincidentia oppositorum*): natureza e cultura. A virtude do jardineiro/educador consiste em ele saber seguir a ordem natural, a originalidade dos tempos antes do homem corromper com os seus artifícios a própria natureza. Esta conversão, decalcada ou guiada pela metáfora hortícola, está imbuída de consequências político-sociais, tem consequências

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ALVES, Rubem (1998). *Folha de São Paulo*, 27 de maio, p. 3.
- ARAÚJO, Alberto Filipe (2004). *Educação e Imaginário. Da Criança Mítica às Imagens da Infância*, Maia: Instituto Superior da Maia.
- BOUMARD, Patrick (1996). *Célestin Freinet*, Paris: PUF.
- CHARBONNEL, Nanine (1983). Apport des herméneutiques du texte à l'étude du discours sur l'éducation : la place de la métaphore in *Sciences Anthropo-Sociales. Sciences de l'Éducation. Actes – Colloque National (Paris – INA – 16/18 Septembre)*. Paris : Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation, pp. 156-159.
- CHARBONNEL, Nanine (1991). Les aventures de la métaphore. In *La Tâche aveugle*. T 1, Strasbourg : PUS.
- CHARBONNEL, Nanine (1991). L'important c'est d'être propre. In *La Tâche aveugle*. T 2, Strasbourg : PUS.
- CHARBONNEL, Nanine (1993). Philosophie du modèle. In *La Tâche aveugle*. T 3, Strasbourg : PUS.
- CHARBONNEL, Nanine (1994). Freinet ou une Pensée de la Similitude. In CLANCHÉ, P. ; DEBARBIEUX, É.; TESTANIÈRE, J. (sous la dir. de). *La Pédagogie Freinet. Mises à jour et Perspectives*, Bordeaux : PUB, p. 51-59.
- CHARBONNEL, Nanine (1999). Métaphore et Philosophie Moderne. In CHARBONNEL, Nanine & KLEIBER, Georges (sous la dir. de). *La métaphore entre philosophie et rhétorique*, Paris : PUF, p. 32-61.
- CLAPARÈDE, Édouard (1946). *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale*. I. *Le développement mental*. Édit posthume, Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- CLAPARÈDE, Édouard, (1952). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Paris/ Neuchâtel : Delachaux-Niestlé.
- DELUZ, Christine (1998). Jardin. Occident Médiéval in Servier, Jean (Publié sous la dir. de). *Dictionnaire Critique de L'Ésotérisme*, Paris : PUF, pp. 677-678.
- FREINET, Célestin (1994). *Œuvres Pédagogiques*. Tomes 1/2, Paris: Du Seuil.
- GADOTTI, Moacir (2003). *Boniteza de um Sonho. Ensinar-e-aprender com sentido*, São Paulo: GRUBHAS.
- GENNARI, Mario (2005). *Filosofia della Formazione dell'Uomo*. Milano : Studi Bompiani.
- HAMELINE, Daniel (1981). Place et fonction de la métaphore dans la pensée sur l'éducation ou éloge de la rhétorique, *Éducation et Recherche*, 3: 121-132.
- HAMELINE, Daniel & CHARBONNEL, Nanine (1982-1983). *L'éducation et ses métaphores, recueil thématique*, Genève: Centrale des photocopies de l'Université de Genève. [Fascicule 1 – Croissance et Culture Végétales, 1982; Fascicule 2 – Déplacement, 1983 ; Fascicule 3 – Remplissage et nourrissage, 1983]
- HAMELINE, Daniel (1986). *L'Éducation, ses Images et son Propos*, Paris: Éditions ESF.

no "processo de reconfiguração do homem numa sociedade corrompida, bem como a reconfiguração da própria sociedade" (Paiva, 2009, p. 176). Para um maior desenvolvimento desta ideia, bem como da relação existente entre a virtude de Júlia e a ação do educador, e a relação entre a natureza e o jardim, veja-se Paiva, 2009, p. 156-157, p. 163-171.

- HAMELINE, Daniel (2000). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Issy-les-Moulineaux: ESF.
- JUNOD, Philippe (2001). De l'Utopie à l'Uchronie. Pour une Archéologie de l'Imaginaire Jardinier in Pigeau, Kackie & Barbe, Jean-Paul (Sous la dir. de). *Histoires de jardins. Lieux et Imaginaire*, Paris PUF, pp. 25-41.
- MAURY, Liliane, *Freinet et la pédagogie*, Paris: PUF, 1988.
- NÓVOA, António (2005). *Evidentemente: histórias de educação*, Porto: Asa.
- NYS, Philippe (2001). Jardin et Institution Symbolique in Pigeau, Kackie & Barbe, Jean-Paul (Sous la dir. de). *Histoires de jardins. Lieux et Imaginaire*, Paris: PUF, pp. 1-24.
- PAIVA, Wilson Alves de (2009). O jardim de Rousseau e a virtude do jardineiro, *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 14/1: 147-178.
- PIATON, Georges (1974). *La Pensée Pédagogique de Célestin Freinet*, Toulouse: Privat.
- PLATON (1925). *Œuvres Complètes. Tome X – Timée-Critias*. Trad. de Albert Rivaud, Paris: Les Belles Lettres.
- REBOUL, Olivier (2001). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* 9^e éd., Paris: PUF.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1991). *Os devaneios do caminhante solitário*. Trad. Fúlvia M. L. Moretto, Brasília: Ed. UnB. [Trad. francesa de *Les Rêveries d'un Promeneur Solitaire*]
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1999). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. de Lourdes Santos Machado, São Paulo: Nova Cultural.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (2006). *Júlia ou a Nova Heloísa*. Trad. de Fúlvia M. L. Moretto. 2^a ed, São Paulo: Hucitec.
- SOLA, Giancarla (2003). *Umbildung. La "trasformazione nella Formazione dell'Uomo*. Milano: Studi Bompiani.
- TERNAUX, J.-C. (2011). Fortunées, Îles in Battistini, Olivier; Poli, Jean- Dominique, et al. (Sous la dir. de). *Dictionnaire des Lieux et Pays Mythiques*, Paris. Rober Laffont, pp. 508-518.